

Эффективная деятельность учителя невозможна без обратной информации о ходе усвоения учениками учебного материала, об оценке ими своих достижений в обучении. Способность учителя встать на точку зрения учащихся, рефлексивно отразить их внутренний мир, мысленно проиграть за них решение той или иной учебной задачи – все это является профессионально значимым для педагогической деятельности. Важно еще на этапе профессионализации обучать будущих специалистов адекватному пониманию содержания задач, фиксации своих затруднений в ходе их решения, анализу хода и причин возникающих затруднений, построению коррекционных, самокоррекционных действий и действий учащихся по осуществлению учебной деятельности.

#### Литература

1. Бабуцидзе М.О. Развитие рефлексивных умений молодого учителя в процессе профессиональной адаптации. – Дис. ... канд. пед. наук. – Курган, 1998.
2. Горбунова Л.Л. Развитие исследовательских умений учителя в процессе повышения квалификации – Автореф. дисс. ... канд. пед. наук – Л., 1988.

## **АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКУРСНИКОВ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ КАК ПРЕДПОСЫЛКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ**

**А.В. Торхова**

**Беларусь, г. Минск**

Концептуальное видение организации учебного процесса в педагогическом вузе связывается с усилением индивидуальной самостоятельной работы студентов. Идет активный поиск педагогических технологий, обеспечивающих будущему учителю субъектную позицию в образовании.

Придя после школы в вуз с отработанной системой текущего контроля, студенты попадают в атмосферу относительной свободы. Они оказываются перед необходимостью самостоятельно делать выбор стратегии и тактики поведения. Не имея опыта и конкретных ориентиров, они могут или совершать неправильный выбор, или не выбирать вообще, стихийно адаптируясь и приноравливаясь к требованиям

педагогов. Это приводит к тому, что студенты не осознают себя активными субъектами учебно-воспитательного процесса, причиной достигаемых в нем результатов, привыкают действовать, выполняя задания извне программы. В итоге – теряется драгоценное для индивидуального творческого профессионального развития время.

Сложившееся представление о себе как о причине является одним из ключевых признаков самостоятельности личности. Анализ хода и результатов индивидуальной работы со студентами I – II курсов музыкально-педагогического факультета показал, в частности, следующее: студенты, отличающиеся высоким уровнем самостоятельности, добиваются больших успехов в учебно-профессиональной деятельности, а причину достижений чаще усматривают в своих собственных усилиях; студенты же с низким уровнем самостоятельности ориентирующиеся на репродуктивные способы работы, чаще имеют средние результаты, а причину в большей степени связывают с педагогом – его профессионализмом, отношением к себе, степенью оказанной помощи и т.д. Обнаруженная эмпирическим путем корреляционная зависимость требует дальнейшего изучения и научного обоснования, что является одной из актуальных задач проводимого нами исследования.

Несмотря на множество разновидностей, самостоятельность в самом общем виде трактуется как желание и способность человека сделать осознанный выбор программы поведения (деятельности, отношений), реализовать ее и нести за это полную ответственность. Самостоятельность и ответственность – взаимосвязанные понятия. Каждый ответственен за то, кто он есть и кем становится. Быть автором своего жизненного замысла, программы поведения означает быть ответственным. Гуманистическая педагогика и психология в качестве основной модели принимает ответственного человека, самостоятельно делающего выбор среди предоставленных возможностей.

Опрос преподавателей БГПУ им. М. Танка, участников республиканской научной конференции "Актуальные проблемы высшего педагогического образования" (БГПУ им. М. Танка, 26 – 27 октября 1999 г.), работающих со студентами I – II курсов, позволил собрать фактологический материал с конкретными примерами самостоятельности первокурсников. Полученные данные были сопоставлены с результатами анализа собственного педагогического опыта. В итоге мы пришли к выводу, что педагоги считают наиболее существенными проявления несамостоятельности студентов, которые

...на результаты учебного процесса. Так, к типичным были от-  
...примеры несамостоятельности мышления, несамостоятельно-  
...и учебно-профессиональной деятельности, в вопросах  
...своего образовательного пространства, коллективного и  
...ного труда.

Несмотря на многообразие проявлений несамостоятельности  
выступает то, что первокурсники не осознают своей причинно-  
...несут личной ответственности за те или иные результаты.

Анализ опыта работы с первокурсниками, наблюдение и беседы  
...позволяют говорить о следующем. Придя в вуз,  
...во-первых, не имеют четких представлений о том, за что  
...они несут ответственность. Типичными суждениями явля-  
...: "Не пропускать занятия", "Хорошо готовиться к занятиям". Во-  
...у них нет дифференцированного понимания своей ответств-  
...ее содержания. Соглашаясь, например, с тем, что они несут  
...за хорошую подготовку к занятию, первокурсники (а  
...и студенты старших курсов) не могут пояснить, что это зна-  
... . В ... по ряду причин они часто не принимают на себя от-  
... . Не понимая своей ответственности или не принимая ее,  
... не рассматривают себя причиной событий своей жизни.

Столкнувшись на практике с подобным явлением, мы предпри-  
... попытку разработать модель педагогического взаимодействия по  
... Я-концепции студентов представлениями о себе как о  
... причине достигаемых в профессиональном развитии результатов (см.  
...).

На пропедевтическом этапе решаются две задачи: 1) создаются  
... для осознания первокурсниками своей причинности в дости-  
... результатах; 2) формируется комплекс первичных представле-  
... студентов о своей ответственности в педагогическом процессе  
... . Результатом этапа рассматриваются такие личностные изменения  
... будущего учителя, которые обеспечивают ему самостоятель-  
... осознанный выбор стратегии поведения в процессе профессио-  
... образования.

... 3-го шага (основной этап) не ограничено во  
... и преследует цель создания педагогических условий для пе-  
... студентам ответственности за результаты учебной и учебно-  
... профессиональной деятельности на протяжении всего периода обуче-  
... в вузе.

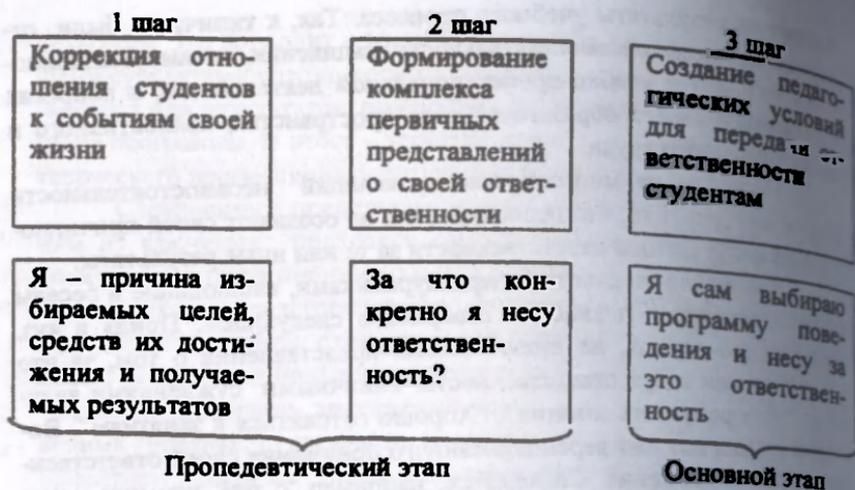


Рис. Модель педагогического взаимодействия по обогащению Я-концепции студентов представлениями о себе.

Реализация 1 и 2 шагов (пропедевтический этап) может носить локальный характер. В частности, в нашем опыте прохождение этого этапа осуществляется в процессе трех практических занятий в рамках курса "Введение в специальность" (иногда в курсе "Общие основы педагогики").

На пропедевтическом этапе мы преследовали цель подвести студентов к осознанию своей ответственности через осмысление своих прав (не юридических, а личностных). На первом занятии первокурсникам было предложено написать на листах как можно более полный список своих прав, которыми они могут пользоваться как студенты на аудиторных занятиях, во внеаудиторной работе и в свободное время. 20 минут было отведено на индивидуальную работу со словесной формулой: "Мы имеем право на...", 25 – на обсуждение в микрогруппах, 20 – на общее дискуссионное обсуждение, 15 минут – на уточнение формулировок и занесение списка личных прав в тетради.

В ходе занятия нами были использованы только косвенные приемы управления деятельностью и только тогда, когда студенты испытывали затруднения: совет, намек, подсказка, наводящий вопрос;

примеры из практики с противоположными исходами; тезис, вывод из которого должны были сделать сами студенты.

Составленный в результате список прав был общими усилиями отредактирован с точки зрения перевода бытовой лексики на язык педагогических категорий.

На втором занятии, педагогическая цель которого – создание условий для осознания студентами своей причинности в реализации прав, работа со списком прав продолжилась. Механизмом служила организация аутокоммуникации, а затем проговаривание вслух каждым по цепочке всех перечисленных прав в соответствии со следующим ключом:

1. Поскольку это МОИ права, то Я несу ответственность за их реализацию (или нереализацию).
2. Я имею ПЛЮСЫ от реализации (называются конкретно, какие).
3. Я имею МИНУСЫ от нереализации (называются конкретно, какие).
4. Поскольку я себя уважаю, то хочу пользоваться своими правами и получать от этого удовлетворение. Поэтому я должен что-то предпринять (проговаривается, что конкретно).

О достижении цели и об эффективности избранного механизма коррекции мы судили:

1. По тому, что каждый с большим или меньшим успехом смог предложить программу своего поведения как субъекта реализации права.
2. По внешним проявлениям. В частности, самой ярко выраженной реакцией, наблюдаемой в четырех академических группах, явилось чувство удивления. Студенты удивлялись открытию нового смысла, то есть того, что они отвечают за все, что с ними происходит.
3. По результатам опроса с помощью методики "Заверши предложение" ("Раньше я ..., но теперь я ..."). Интерпретация полученных данных проводилась путем контент-анализа.

Приобретенный студентами опыт осмысления своих прав необходимой основой для успешной работы на третьем занятии. Теперь им было предложено составить конкретный перечень обязанностей в процессе работы со словесной формулой: "Мы

несем ответственность за...". Организационно-методическое обеспечение было аналогично использованному на первом занятии.

Заключительный "рефлексивный круг" был направлен на осмысление студентами того лично значимого опыта, который каждый из них приобрел на занятии.

Анализ высказываний показал, что студенты, во-первых, получили первичное представление о своей ответственности, во-вторых, часть студентов осознала свою неготовность нести ответственность из-за отсутствия опыта; в-третьих, осознав, что нести ответственность достаточно тяжело, некоторые студенты отметили, что "не уверены, смогут ли" и т.д.

Таким образом, пропедевтический этап является необходимым, но недостаточным для того, чтобы частично или полностью переложить ответственность на студентов. Для того, чтобы будущий учитель реально нес ответственность за свое профессиональное становление и рассматривал себя причиной достигаемых в образовании результатов, должны быть созданы соответствующие условия. Речь идет о последовательном формировании мотивационного и процессуального компонентов самостоятельности студентов как субъектов профессионального развития.

## **ФАРМІРАВАННЕ УМЕННЯ АНАЛІЗУ МАСТАЦКАГА ТВОРА ЯК УМОВА ПАСПЯХОВАЙ АДАПТАЦЫІ ДА ПРАФЕСІЙНАЙ ДЗЕЙНАСЦІ СТУДЭНТАЎ ВЫШЭЙШАГА ПЕДАГАГІЧНАГА КАЛЕДЖА**

Л. Ул. Урбановіч

Беларусь, г. Баранавічы

У сувязі з тым, што сучасны стан літаратурнай адукацыі ацэньваецца як крытычны (невысокі ўзровень падрыхтаванасці вучняў да вывучэння літаратуры, нефарміраванасць чытацкіх уменняў і інтарэсаў, аналітычных здольнасцей, неразвітасць самастойнага мыслення), вялікае значэнне набываюць пытанні пераасэнсавання сістэмы літаратуразнаучных ведаў і ўменняў настаўніка. Сёння задача заключаецца ў тым, каб фарміраваць у будучых спецыялістаў адно з вядучых прафесійных уменняў – уменне самастойна і цэласна